

初めて文語調の俳句に出会う小学3年生のための学習モデル

—「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指して—

仁野平 智明*

The learning model for third-graders in elementary school who meet literary Haiku for the first time

—For realization of “the subjective, interactive, and deep learning”

Tomoaki NINOHIRA

はじめに

平成20年版学習指導要領において、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が国語科に新設され、小学校の第3・4学年には、「ことわざや慣用語、故事成語」とともに「易しい文語調の短歌や俳句」が教材として具体的に指示された。この改訂をうけて、現行の平成26年検定済小学校国語教科書全5種は、それぞれ第3学年に俳句教材(1)を設けている。さらに、平成28年8月に発表された「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」(2)では「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指す「アクティブ・ラーニング」の視点(3)からの改善案が打ち出されている。

本稿は、現行の学習指導要領及び各教科書教材における文語調の文章としての俳句教材の学習モデルを分析するとともに、「伝統的な言語文化の学習」のうえで、学習者が「主体的・対話的で深い学び」を実現できる俳句教材のあり方について考察することを目的とする。なお、本稿で取り扱う現行の小学校国語教科書では、出版元5社ともに、第3学年用教科書における俳句教材は各社1種ずつであるため、全5種の俳句教材にA～Eの記号を付し、その出版元については「A社」のように表記する。

本稿の執筆に先立ち、平成10年版学習指導要領に基づく平成16年検定済教科書から、平成20年版学習指導要領に基づく平成22年、現行の平成26年検定済教科書までの全俳句教材の変遷に関する調査・分析を行い、「伝統的な言語文化に関する事項」の新設と教材の指定が、小学校国語教科書教材に与えた影響について考察した論文「小学校国語教科書教材に見る「伝統的な言語文化に関する事項」新設の影響—俳句教材の変遷を中心に—」(4)を発表した。本稿の論述には、同論文における調査結果及び論旨を援用している。

1. 小学3年生が出会う文語調の文章としての俳句

「易しい文語調の短歌や俳句について、情景を思い浮かべたり、リズムを感じ取りながら音読や暗唱

をしたりすること。」(5)という学習指導要領の指導事項に沿う形で、現行の教科書出版元全5社が第3学年に俳句教材を配置した結果、全国の小学3年生が俳句を学ぶこととなった。そこで留意すべきは、この場合の俳句が、五・七・五の十七音で詠まれ、季語や切字を含むなどの作句上の規則に叶うだけでなく、「文語調の文章」であり、「伝統的な言語文化の学習」の一環である点である。その条件を満たすことで、第3学年に配置された俳句教材は、学習者にとって「初めて出会う文語」として、かつ、「初めて

〈表1〉 現行の小学校第3学年用教科書俳句教材における頻出句

句	作者	数	出版元
菜の花や月は東に日は西に	与謝蕪村	⑤	ABCDE
雪とけて村一ぱいの子もかな	小林一茶	④	ACDE
閑かさや岩にしみ入る蟬の声	松尾芭蕉	③	ABE
ふる池や蛙飛びこむ水の音	松尾芭蕉	③	BCE
やせがえる負けるな一茶これにあり	小林一茶	③	BCE
名月を取ってくれとなく子かな	小林一茶	②	AB
かき食へばかねが鳴るなり法隆寺	正岡子規	②	CD
赤蜻蛉筑波に雲もなかりけり	正岡子規	②	AB
青蛙おのれもペンキぬりたてか	芥川龍之介	②	AB

〈表2〉 現行の小学校第3学年用教科書俳句教材における頻出作者

句	出版元	作者	数
閑かさや岩にしみ入る蟬の声	ABE	松尾芭蕉	⑨
ふる池や蛙飛びこむ水の音	BCE		
さみだれを集めて早し最上川	C		
荒海や佐渡によことう天河	D		
名月や池をめぐりて夜もすがら	B		
雪とけて村一ぱいの子もかな	ACDE	小林一茶	⑨
名月を取ってくれとなく子かな	AB		
やせがえる負けるな一茶これにあり	BCE		
菜の花や月は東に日は西に	ABCDE	与謝蕪村	⑦
ぼたんちりてうち重なりぬ二三ぺん	C		
春の海終日のたりたりかな	E		
赤蜻蛉筑波に雲もなかりけり	AB	正岡子規	⑤
かき食へばかねが鳴るなり法隆寺	CD		
いくたびも雪のふかさをたづねけり	C		
青蛙おのれもペンキぬりたてか	AB	芥川龍之介	②
ひつぱれる糸まつすぐや甲虫	A	高野素十	②
はねわっててんとう虫のとびいずる	D		
遠山に日の当たりたる枯野かな	A	高浜虚子	②
咲き満ちてこぼるる花もなかりけり	B		
スケートの紐むすぶ間も逸りつつ	A	山口誓子	②
さじなめて童たのしも夏氷	D		

* 熊本大学教育学部

出会う文語の韻文」⁽⁶⁾としての特別な意味を帯びた。

〈表1〉〈表2〉に示したのは、現行の小学校第3学年用教科書所収俳句教材における頻出句と頻出作者の一覧である。いずれも2句以上採録されたものについて、上から採録数の多い順に並べている。また、「教材」欄には、その句を採録する教材を「A B E」等の記号の羅列によって示している。2種以上の教材に採録された重複句は、全採録句31句中9句あり、全体の3割に及ぶことから、「定番」として選定されたそれらの句が、教科書間の垣根を越えて、多くの小学3年生に学ばれているであろう現状が推測される。

頻出句のトップは全教材採録の「菜の花や月は東に日は西に」⁽⁷⁾であり、頻出作者のトップは9句採録の松尾芭蕉であるが、概観すれば、どちらの表も、松尾芭蕉・与謝蕪村・小林一茶の三者を中心とし、次に正岡子規が続く特徴的な構造を持つことが分かる。各教材の採録句数は、最多がAの13句で、次にBの12句、Dの9句、Cの8句と続き、最少はEの6句であるが、Eは芭蕉・蕪村・一茶の2句ずつのみで構成され、A・B・C・Dにはそれら三者に加え、正岡子規の句が必ず採録されている。その根底には、山下一海が「明治・大正のころの俳句にとっての伝統は、おおむね偉大な個人であり、個人の文芸であり、思想であった。つまりは芭蕉・蕪村・一茶といった個人の名前が、伝統そのものの重さを以て響いた。伝統は個人の名前を離れない。伝統は個人に帰する。それは近世以来の文人的伝統観でもあるだろう。」⁽⁸⁾と措定する「芭蕉・蕪村・一茶中心史観」⁽⁹⁾が強固に存在する。さらに、近代俳句の祖である正岡子規を採録対象に加えたのは、「文人的伝統観」に基づく選択意識に各出版元が依拠する証左である。

「伝統的な言語文化」の側面は、多岐に及ぶ。確かに、近代以降の文学史観に則れば、「芭蕉・蕪村・一茶・子規」が各時代を牽引した俳人として居並ぶことに異論はない。しかし、「文語の調子に親しむ」ための小学3年生向けの俳句教材において、主眼とすべき言語文化の伝統性を考えるなら、著名な作者の句の陳列のみによって事足りりとするわけにはゆくまい。「初めて文語に出会う小学3年生」に、どのような力を育み、いかなる知見を授けるのか、既存の文学史観の流用を超えた国語教育としての精査が求められる。とりもなおさず、その営みは、必要なものを加えるだけでなく、不要なものを削ぎ落とす姿勢をも備えねばならない。

2. 現行俳句教材の学習モデル

(1)平成20年版学習指導要領

——「易しい」文語調の俳句は存在するのか

「易しい文語調の短歌や俳句の音読や暗唱に関する事項」として、平成20年版学習指導要領解説は、「短歌の五・七・五・七・七の三十一音、俳句の五・七・五の十七音から、季節や風情、歌や句に込めた思いなどを思い浮かべたり、七音五音を中心としたリズムから国語の美しい響きを感じ取りながら音読したり暗唱したりして、文語の調子に親しむ態度を育成するようにすることが重要である。」⁽¹⁰⁾とし、「文語の調子に親しむ態度」の育成を重要課題に挙げた。続けて、同学習指導要領の用語について「「易しい」とは、意味内容が容易に理解できるということである。「文語調」とは、日常の話し言葉とは異なった特色をもつ言語体系で書かれた文章の調子のことである。「文語調の短歌や俳句」では、歴史的仮名遣いや古典の語句などが用いられている。」と具体的に述べている。すなわち、「易しい文語調の短歌や

〈表3〉「【3年】俳句を音読・暗唱したり好きなものを紹介したりする事例」の単元計画(全3時間)

時	学 習 活 動	言語活動に関する指導上の留意点
1	①俳句について知り、言葉の美しい響きやリズムを感じ取りながら、俳句を音読する。	○俳句の基本的な特徴を知るとともに、声に出しながら言葉の響きやリズムを体感できるようにする。
2	②音読しながら好きな俳句を選び、暗唱したり好きなわけを述べたりして紹介する。 本時	○文語調の俳句への関心を高めるため、できるだけ多く俳句に触れるようにする。
3	③お気に入りの俳句を書いたしおりを作る。	○自分の好きな俳句やお気に入りの言葉を選ぶことを重視する。 ○しおりづくりなどを通して日常的に俳句に親しめるようにする。

俳句」が存在するという前提のもとに、それらを教材に選べば、「意味内容が容易に理解できる」ため、「歌や句に込めた思いなどを思い浮かべたり」しながらの音読・暗唱が可能であるという学習観を設定したのである。しかし、「日常の話し言葉とは異なった特色をもつ言語体系で書かれ、かつ「歴史的仮名遣いや古典の語句などが用いられ」た「文語調」の文章を条件とする一方で、小学3年生が「読むこと」の学習のうえで、それらの条件をクリアするための学習過程には触れていない。

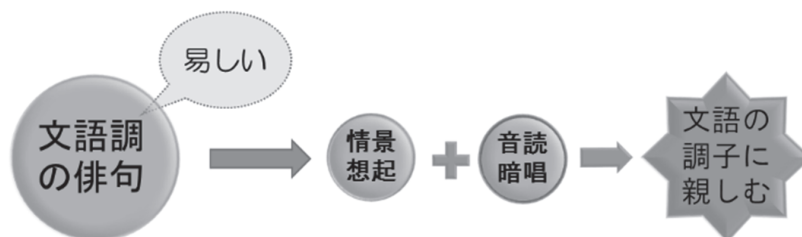
文部科学省は、『言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】』(11)で、「(第3学年)俳句を音読・暗唱したり好きなものを紹介したりする事例」(12)として、「俳句に親しもう」の単元名のもと、教材は「菜の花や月は東に日は西に」与謝蕪村 など易しい文語調の俳句を「季節ごとに5句くらいずつ」とし、3時間相当の単元計画(表3)(13)とともに、「指導のポイント」や「言語活動の充実の工夫」等を例示している。「菜の花や」の句を「易しい文語調の俳句」の筆頭に挙げ、およそ20句もの俳句を盛り込む教材観は、「文語」でありながら「意味内容が容易に理解できる」俳句が存在するという前提に由来するが、はたして「菜の花や」の句は、小学3年生にとって「易しい」文章といえるのであろうか。

学習者自身による「読むこと」を叶えるためには、ごく初歩的な段階として、文法事項と語句の意味の把握が欠かせない。ところが、今からその句を学ぶのは「初めて文語に出会う小学3年生」である。子どもの体格では、手も届かず、存在にすら気付かない棚の上の物を探させるように、大人にとっていくら分かり切ったことでも、小学3年生の視点には限界がある。平明な句と思われがちな「菜の花や月は東に日は西に」といえども、いくつもの疑問が浮かぶであろう。

「菜の花」の一語をとってみても、それが辺り一面に広がる菜の花畑であるという記号性は、文化的な共通認識がなければ発揮されまい。『新編日本古典文学全集72 近世俳句俳文集』所収の「近世俳句集」(14)を例にとると、「菜の花」を読んだ句は、池西言水の「菜の花や澁も桂も忘れ水」を始めとして、与

謝蕪村の前掲句を含む10句に及ぶ(15)が、全句ともに「菜の花」の語のみで、眼前を覆い尽す菜の花畑を表わしている。ここに採録された1173句に基づく限定的な用例ではあるものの、近世俳諧の作者と読者は、実体験のうえでも、また、言語運用上も「菜の花」の記号性を熟知していたことが推測される。しかし、その記号性を獲得するすべもない現代の小学3年生が、「菜の花」の植物学的特徴を知るのみであった場合、「菜の花」自体の色や形状については想起できても、それを「一面の」ではなく、たった「一本の」菜の花の意に解したとして、何ら字義を外れたとはいえないのである。その相違点に疑問を抱く学習者がいるとすれば、記号性の補足説明は必至であろう。さらに、「菜の花」が一面の菜の花畑を指すことが伝わらなければ、広大な「地平」の風景の想像に至らず、東から昇る月と、西へと沈む太陽という「天体」への意識が働かないため、この句が表現する真の「情景を思い浮かべ」ることは甚だ困難となる。加えて、「菜の花や」の「や」についても、切字としての効果は無論のこと、詠嘆の意として捉えることは、小学3年生の言語経験を鑑みるに極めて難しいであろう。むしろ、「菜の花や月」という列挙として理解し、両者が「東に」あるのだと読む(16)方が自然ではないか。

学習者が抱える疑問の一端として、歴史的仮名遣いによる表記の混乱についても、疑問解消のためのしかるべき学習過程が不可欠である。「文語調」の文章の条件として学習指導要領解説にも明記された歴史的仮名遣いによる表記は、現行の教科書教材ではA・C・Eの3社に採用されているが、表記の相違そのものに関する説明は教材内にはほぼ皆無であり、かつ、A・Cには表記の法則に不統一がみられる(17)。例えば、Aでは「ひつばれる糸まつすぐや甲虫」の3句隣に、「名月を取ってくれろとなく子かな」(傍点筆者)と表記しているが、その不備のみならず、歴史的仮名遣いそのものについての言及がない。学校教育で文字の表記を習って僅か3年目の学習者にとって、「かはづ」(C)や「をりとりて」(A)等の表記を目にして違和感を覚えないほうが稀であろう。つまるところ、「文語」を教材に持ち込めば、「現



〈図1〉現行学習指導要領・現行教科書「音読専用教材」における「文語調の俳句」の学習モデル

代語」ではカバーしきれない新要素をばらまくことに繋がるのであり、小学3年生にとって理解しがたい語句の意味、文化的背景、文語の用法、歴史的仮名遣い等の諸要素へのきめ細やかな学習過程の設置は必至である。それは「初めて文語に出会う小学3年生」にとって単純に「易しい」だけの「文語調の俳句」は存在しないことを意味する。もしあるとすれば、それは、原理的に「限りなく現代語に等しい文語調の俳句」であり、文語調の俳句に求めるべき伝統的な言語文化の学習の意義は大きく損なわれるのである。

(2)平成26年検定済教科書教材

——鑑賞要素のもたらす影響

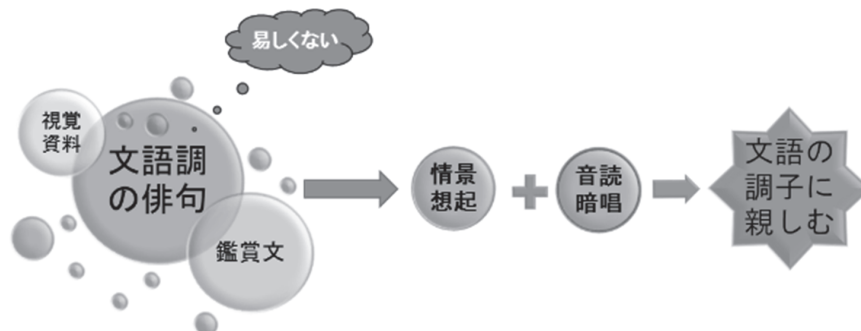
現行の小学3年教科書の俳句教材5社各1種は、教材観の傾向別に「音読専用教材」(C)と「鑑賞要素付加教材」(A B D E)に分類できる⁽¹⁸⁾。「音読専用教材」とは、俳句の本文のみを掲載し、音読のみを学習活動として明記するシンプルなもので、Cの場合、「声に出して読もう——俳句」という表題の次に、「俳句は、五・七・五の十七音でできたみじかい詩です。声に出して、言葉のちょうしを楽しみましょう。」というリード文があり、俳句8句と作者名のみが列挙されている。それに対して、「鑑賞要素付加教材」とは、音読のほかに、俳句の本文の隣にその句の鑑賞文や解説、視覚資料等を添え、学習者の鑑賞行為を補助する役割をもたせたものである。Bの場合、12句のうち鑑賞文は冒頭の1句のみであるが、A(13句)・D(9句)・E(6句)は、全句に対して鑑賞文を付加している。

学習指導要領の示した学習モデルによれば、「易しい」俳句を選べば「意味内容が容易に理解できる」ため、学習者は速やかに「情景を思い浮かべ」ることができ、「音読」や「暗唱」の学習活動に取り組める。この学習モデルを忠実に反映すれば、Cのような「音読専用教材」が適切となる。ところが、A・B・D・Eは鑑賞要素の付加による補足説明の必要性を表明した。それが「易しい」俳句の存在を前提

とする学習モデルへのアンチテーゼであるか否かは別として、たとえ結果的であれ、4社は教材として選択した俳句に関して、必ずしも「易しい」ものとはみなさない学習観を有することになる。以上の検証をもって、これら2種の学習モデルについて〈図1〉〈図2〉として示した。

各句に鑑賞文や視覚資料の付いた「鑑賞要素付加教材」は、俳句が並ぶだけの「音読専用教材」と比べると、いかにも親切そうな印象を与える。学習者が俳句本文を読んでみて、何か分からない部分があった場合、鑑賞文を参照すれば、疑問は解消され、読解も深まる。俳句に詠まれた景物に似た写真や絵を添えれば、イメージがもちやすい。恐らくはそのような老婆心と、文語調の俳句の難易度への不審とがあいまって生まれたのが、この教材形式であろう。しかし、その教材観には、鑑賞文や視覚資料が「第三者の解釈」を基準に作られたものであり、それらの掲示が学習者と俳句作品との純粹な対峙を妨げる「介入行為」にあたるという認識が欠如している。学習者自身による「読むこと」は、あくまでも文学作品に用いられた「言葉」のみに依拠して進められなければ成立しない。言葉と言葉の掛け合わせが「意味」を生み、「意味」のつながりが「情景」を生む。そのプロセスを経ることなく、見知らぬ第三者の解釈に基づいた文章や画像がまるで模範解答であるかのように示されてしまう教材では、学習者は結果的に「知ること」や「眺めること」はできても、「読むこと」の力を発揮して、試行錯誤しながら自身固有の心象風景を紡ぎだす喜びは得られない。

例えば、「菜の花や月は東に日は西に」の句を採録する教材のうち、AとDはそれぞれ「菜の花畑が広がっている。見上げると、東の空には月が上り、西の空には夕日がしずんでいく。」(A)、「春の野原には、一面に菜の花がさいています。太陽は、西にしずみかけています。そして、月はもう、東の空に顔を出しています。」(D)という鑑賞文とともに、いずれも遠景には山並み、近景には菜の花畑が一面に広がる夕景のイメージ写真を添えている。この句が



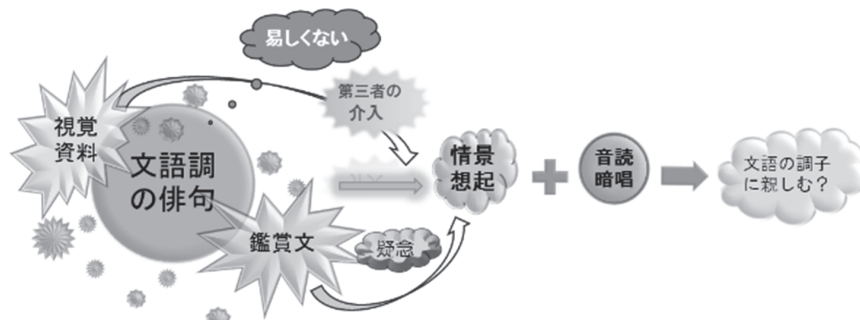
〈図2〉現行教科書「鑑賞要素付加教材」における「文語調の俳句」の学習モデル

小学3年生にとって決して「易しい」句とはいえないことは既に述べたが、「菜の花」は「菜の花畑」を意味し、月と太陽を東西両極に並べて、「天空」を見晴らす光景を詠んだものだという事は、学習者自身によって読み取られるべき一句の核である。前掲の「菜の花」を詠じた10句を例にとってみても、蕪村のこの句以外は全て、広大な菜の花畑と景物の取り合わせが一句の見せ場であり、ときに「菜の花に半や埋む塔ひとつ」(三上和及)や「なの花の中に城あり郡山」(森川許六)のように構造物であったり、「菜のはなを出るや塗笠菅の笠」(北条団水)や「菜の花や遊女わけ行野の稲荷」(高桑闌更)のように人物であったりする違いはあれど、「一面の菜の花畑の中に埋もれてしまう何か」を対象とする趣向を共有している。しかし蕪村は、菜の花の中ではなく、菜の花のはるか上まで世界を広げた。その「天空」の景色の発見を、第三者からの借り物で済ませてしまうのでは、主体的な学習であるとおよそ言いがたい。

そもそも、「散文に翻案し得ないことこそが韻文固有の価値である」(19)り、韻文に対する散文の鑑賞文自体が、原理的に必ず不完全なものとならざるを得ないだけに、教科書教材として鑑賞文を掲示するにあたっては、内容の吟味は無論のこと、学習者が模範解答と見まがうような心理的効果にも特段の配慮が求められる。学習者が俳句本文にのみ接する教材であれば、読解に不明な点があった場合でも、それは「疑問」として浮かぶものであり、適切な示唆をもってすれば解消に至る。しかし、もし、鑑賞文が学習者自身の読解と異なり、しかもそれが明らかにその鑑賞文の不備に由来するものであった場合、「疑問」ではなく「疑念」が生じる。とはいえ、教科書に明記された活字の情報に対して、小学3年生にクリティシズムを発揮せよというのは酷であり、「疑念」をいつか「諦念」に変えながら受容に向かう恐れがある。さらに憂慮すべきは、「疑念」も「諦念」もないままに、ただ鑑賞文の内容を事実として鵜呑みにし、情報の集積をもって学習とみなすような習慣が定着してしまうことである。

Bは「ふる池や蛙飛びこむ水の音」の句に、「しずかな春の日、とつぜん古池にかえるがとびこむ水音がした。そのいっしゅんだけしずけさがやぶられたが、やがて元のしずけさにもどった。」という鑑賞文を付与している。「しずか」「しずけさ」という静寂を表す言葉が短い文章の中に三度も繰り返され、「静寂か否か」を一句の核としているが、それらの言葉は俳句本文中には一語も用いられていない。確かに、カエルが飛び込んだ際に生じた水の音を聴き取るには、その前段階にある程度の静寂さを要するであろうが、かくも「しずけさ」を強調した描写は偏りをまぬがれない。学習者の読解の際には、「古池」の実態、「や」の切字の効果と詠嘆の用法、「カエル」の古称としての「カワズ」など、説明を要するポイントについて言及がないことが支障となるが、それらをひとまず措いたとしても、このような俳句本文と鑑賞文とのあからさまな相違について、学習者は疑念を抱くのではないだろうか。

この句の妙について、堀信夫は次のように解き明かす。「この「古池」の「古」「池」両文字には、十分な注意が必要となる。すなわち、この「古」には長い歴史の中における人間の栄枯盛衰の諸相が暗示されており、「池」には天然の湖沼・川沢とは違った人工的造営物特有の文化の匂いが纏綿しているからである。そんな「古池」の濃やかな詩情を「や」という切字はゆったりと受けとめている。そこへ突如「蛙が飛ぶ」というユーモラスなイメージと、長閑な「水の音」を提示して、読者を名状しがたい一種の苦笑いの世界へと誘うというのが、一句の仕掛けである。しかし、その微苦笑もやがて冠「古池や」の閑情に吸収されていってしまう。いわばその苦笑いが消えかかる、まさにその一瞬にこの句の本然の姿がきらりと光って見えるということができるかもしれない。もしこの句が、従来言われてきたように、静中の動、動中の静、あるいは静寂の世界に動きが与えられ、またもとの静寂にかえる微妙な境地をとらえた句というのなら、その水音は、小石の音でも木の実の落ちる音でもかまわない。しかし、誰もそうとはいわないのである。やはりこの音は、どうしても「蛙飛



〈図3〉現行教科書「鑑賞要素付加教材」における「文語調の俳句」の学習モデルの実態

こむ水の音」である必要があるのである。」⁽²⁰⁾

Bの鑑賞文は、「古池にかえるがとびこむ水音がした」という逐語訳の一文によって句全体を一義的に散文化し、その前後に「しずか」「しずけさ」を専らの話題として繰り返しているのだが、「閑雅」を一句の核として伝えたいのであれば、古池の「古」にも「池」にも目を向けねばならず、音をたてたのが他の何ものでもないカエルであったことの特異性にも言及せねばならない。しかも、堀信夫の述べる通り、この句の情趣は「静中の動」の発見のみにとどまるものでもないのである。「古池や」をあえて散文化するなら、まずは「古池であることだなあ。」であり、「古池であることだなあ。その古池に」と「や」の詠嘆を受ける形で続けねばなるまい。「古池であることだなあ。その古池に、水音がたった。それはカエルが飛び込んだときにたてた音であった。そんな出来事が起きた、ここは古池であることだなあ。」というように、「蛙飛びこむ水の音」は「古池」へと還元され、「古池」をめぐる情感がループしてゆく。堀信夫が「古池や」の閑情に吸収されていってしまう」と述べるのは、その謂いである。もしその情感が一回性のものであるなら、「古池や」の「や」はいらぬ。Bの鑑賞文が、そしてEの鑑賞文でも「ひっそりとしずかな古池に、かえるが飛びこむ水の音が聞こえた。」とするところの「古池に蛙飛びこむ水の音」で事足りてしまうのである。

以上の諸条件を鑑みるに、初めて文語に出会う小学3年生にとって、現行の教科書教材に採録された文語調の俳句のうち、「意味内容が容易に理解できる」俳句はほとんどないといっている。その点では、何らかの補足説明は不可欠である。しかし、現行の小学3年国語教科書の俳句教材5種のうち4種が選んだ「鑑賞要素付加」による教材化は、俳句本文の周囲を複数の夾雑物で取り囲む結果となり、学習者自身による「読むこと」を阻害するものである。そのような学習モデルの実態について、〈図3〉に示した。不十分な鑑賞文や、イメージの固定化を引き起こす視覚資料による、借り物の情景想起のもとで音読や暗唱を試みたところで、学習者ははたして真に「文語の調子に親しむ」に至るのか、鑑賞要素付加教材のあり方についての再考が求められる。

3. 「主体的・対話的で深い学び」のための学習モデル (1)次期学習指導要領の目指す「アクティブ・ラーニング」の視点からの学び

「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」(以下、「審議のまとめ」とする)において打ち出された「主体的・対話的で深い学び」の実現

は、学習者が「受け身」の姿勢ではなく、能動的、かつ主体的に学ぶ過程の充実を図ろうとするものである。例えば読書活動に関しては「受け身の読書体験にとどまっており、著者の考えや情報を読み解きながら自分の考えを形成していくという、能動的な読書になっていないとの指摘もある。教科書の文章を読み解けていないとの調査結果もある」⁽²¹⁾とし、読書のみならず、教科書の文章に対しても「読むこと」における能動性の発揮を課題としている。さらに、「人間の学習」と銘打ち、「主体的に学び続けて自ら能力を引き出し、自分なりに試行錯誤したり、多様な他者と協働したりして、新たな価値を生み出していくことであると考えられる。そのために必要な力を、子供たち一人一人が学ぶことで身に付け、予測できない変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、その過程を通して、自らの可能性を發揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となっていけるようにすることが重要である。」⁽²²⁾として、ここでも「受け身」の姿勢を明確に否定し、「主体的」な学びの意義を説くとともに、「アクティブ・ラーニング」の視点として、「子供たちそれぞれの興味や関心を基に、一人一人の個性に応じた多様で質の高い学びを引き出すことを意図するものであり、さらに、それを通してどのような資質・能力を育むかという観点から、学習の在り方そのものの問い直しを目指すものである。」⁽²³⁾と述べている。

また、「主体的・対話的で深い学び」の実現については、「アクティブ・ラーニングの視点から言語活動を充実させ、子供たちの学びの過程の更なる質の向上を図ること」⁽²⁴⁾を掲げ、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の三つの視点に分けて解説している。その中で文語調の俳句の学習に密接に関わるものとしては、「主体的な学び」では「学習を振り返る際、子供自身が自分の学びや変容を見取り自分の学びを自覚することができ、説明したり評価したりすることができるようになること」、 「対話的な学び」では「本を通して作者の考えに触れ自分の考えに生かすことなどを通して、互いの知見や考えを広げたり、深めたり、高めたりする言語活動を行う学習場面を計画的に設けること」、 「深い学び」では、「言葉による見方・考え方」⁽²⁵⁾を働かせ、言葉で理解したり表現したりしながら自分の思いや考えを広げ深める学習活動を設けること」等が挙げられ、とりわけ「深い学び」の項で示された「子供自身が自分の思考の過程をたどり、自分が理解したり表現したりした言葉を、創造的・論理的思考の側面、感性・情緒の側面、他者とのコミュニケーションの側面か

らどのように捉えたのか問い直して、理解し直したり表現し直したりしながら思いや考えを深めることが重要であり、特に、思考を深めたり活性化させたりしていくための語彙を豊かにすることなどが重要である。」が挙げられる。

(2) 俳句教材に必要なもの、不要なもの

「審議のまとめ」が述べるとおり、「作者の考えに触れ」たり、「自分の思考の過程をたど」ったりしながら「自分なりに試行錯誤したり、多様な他者と協働したりして、新たな価値を生み出していく」なかで、学習者が「それぞれの興味や関心を基に、一人一人の個性に応じた多様で質の高い学びを引き出す」ためには、現行の小学校3年国語科教科書の俳句教材にみられるような「鑑賞要素付加教材」では、学習者が「受け身」の学習に終始し、「自分の学びを自覚」するに至らない恐れがあり、かといって、俳句本文に関する説明を一切省いた「音読専用教材」もまた、「思考を深めたり活性化させたりしていくための語彙を豊かにする」取り組みに欠けている。「主体的・対話的で深い学び」の実現を踏まえ、現行の学習指導要領と小学校3年国語科教科書の俳句教材が掲げる学習モデルに対して、「必要なもの」「不要なもの」の観点から考察する。

初めに不要なものは、「読むこと」への第三者による介入」を引き起こす全ての付加要素である。鑑賞文がもたらす「模範解答」的効果と、原理的にも、かつ実態としても内容が不十分であること、視覚資料がもたらすイメージの固定化と、学習者自身の情景を言語操作によって紡ぎだす営みへの阻害の問題性については既に述べた。その他にも、Bでは「三つのかえるの句のうち、あなたはどの句が好きですか。」という発問の次に、それぞれ1句につき男女各1名ずつ、学習者と同じくらいの年齢とおぼしき計6名の人物の挿絵付きで、各人の感想が吹き出し形式で示されているのだが、このような「感想の例示」もまた「読むこと」への第三者による介入」であるといえる⁽²⁶⁾。感想を交換する目的での発言内容の実例によってモデル化を図り、それを真似る形を取らせて学習者の発言を誘発するというような意図があったにせよ、学習者が「作者の考えに触れ」ながら「自分の思考の過程をたど」るなかで「自分の学びや変容を見取り自分の学びを自覚する」ためには、鑑賞文の場合と同じく、第三者による既成事実的、かつ模範解答的情報の流入は、大いなる妨げとなるのである。

次に不要なものは、「派生的学習活動」である。前掲した『言語活動の充実に関する指導事例集【小学

校版』所収「(第3学年) 俳句を音読・暗唱したり好きなものを紹介したりする事例」では、第2時に、音読・暗唱のほか「好きな俳句を選び、暗唱したり好きなわけを述べたりして紹介する。」と「お気に入りの俳句を書いたしおりを作る。」の学習活動が含まれる。この指導例が教材として設定した約20句もの俳句の中から、何らかの根拠を設定したうえで「好きな俳句」を選び出すには、全句に対する批評的読解が必至となり、例え「易しい」俳句であったとしても、45分の授業時間内での実施は難しいのだが、それに加えて、「本時の学習」として「自分の好きな俳句を選んで、暗唱して紹介するというめあてを確かめる。」「言葉の響き」「情景」「描かれた人や生き物の行動」などに着目して、好きなわけやお気に入りの言葉について考える。「選んだ俳句を暗唱し、好きなわけやお気に入りの言葉についての説明を付け加えて紹介する。」「紹介を聞いた感想を交流し、同じ句を選んでも、お気に入りの言葉や好きな理由が異なる場合があることに気付く。」と示され、「明確な根拠設定による選句」「暗唱による紹介」「紹介に対する感想の交流」「根拠設定に対する自己と他者の観点の比較対照」という、高次のレベルを志向する派生的学習活動が次々に盛り込まれている。いくら「易しい」俳句が対象であるとしても、これだけ多くの学習活動を設定すれば、授業の実施上、破綻をきたす恐れがある。さらに問題なのは、この指導事例が表題に掲げた「好きな俳句を選ぶ」という学習者の嗜好性に依拠した恣意的な活動である。

同指導事例は、「言語活動の充実の工夫」として「自分の好きな句を選ぶ」を挙げ、「万葉集や古今和歌集に見られるように、我が国の伝統的な言語文化と「選ぶ」「集める」「比較する」といった行為は密接なつながりをもってきた。本事例では児童の実態に応じて、「好きな句を選ぶ」という学習活動を取り入れることで、より主体的に古典と関わるができるようにしている。」と趣旨を述べている。しかし、韻文作品のアンソロジーを作成するには、膨大なる専門的知見を要し、確固たる見識による批評の結果が認められなければ、アンソロジーの読者からの賛同は得られない。同指導事例が例示する「万葉集や古今和歌集」は、しかるべき人選を経た撰者によって、時代の要請を反映して編まれたものである。我々が、それらのアンソロジーに示された「選ぶ」「集める」を規範とし、「比較する」ことを通じて韻文作品のあるべき姿を学んできた事実があるにせよ、それは「初めて文語の韻文に出会う小学3年生」が成せることではなく、成すべきことでもない。にもかかわらず、この場にそれを持ち込めば、学習者の中で嗜好性ば

かりが取り沙汰され、「好き」と同時に「嫌い」な作品も生じてしまう。個人の感覚において、文学作品に対する「好き嫌い」があっても何ら問題はないものの、それが学習である以上、「嫌い」であっても「好き」なものと同じく学びの対象とせねばならないのであり、いたずらに「好き」にばかり着目させることは、「好き」の枠から外れた「嫌い」な作品からの学びを置き去りにすることに繋がりがねない。

過剰な「派生的学習活動」が小学3年生のための俳句の授業に盛り込まれた背景には、「易しい文語調の俳句」を教材とすることで「意味内容が容易に理解できる」なら、作品自体を「読むこと」の学習活動はスピーディーに進むという学習観があり、結果としてその他の学習活動のさらなる追加が見込まれたわけだが、それは「読むこと」の学習活動の総量を矮小化して算出する学習観ともいえるのである。

それでは、不要なものを取り去ったのちに、必要なものは何か。それは、「読むこと」の学習に立ち返ったうえで「読解のためのヒント」である。「ヒント」の活用による「主体的・対話的で深い学び」を実現する学習モデルを〈図4〉に示した。

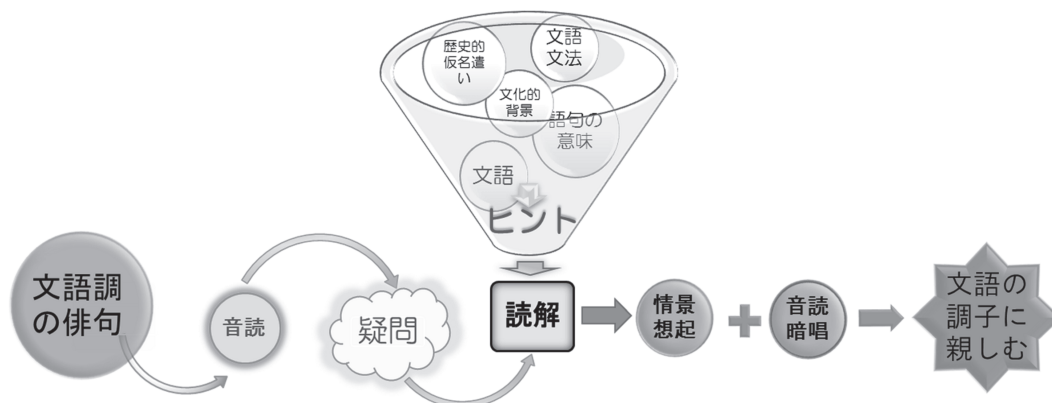
まず、学習者は「文語調の俳句」を音読する。そこで、「初めて文語の韻文に出会う小学3年生」としての疑問が複数生じる。それらに対して、疑問を解消するためのツールを、きめ細やかな「ヒント」の形で逐次提示するのである。

学習指導要領は「文語調の俳句」の教材化を明確に指示しているにもかかわらず、現行の教科書教材5種のうち、教材内で「文語」について解説するのは1種もない(27)。すなわち、学習者は「文語」の存在を知らされずして、「文語調の俳句」を学んでいることになる。「昔の人たちは「文語」という言葉を使っていました。「文語」には、同じものを表すにも、今とはちがう言葉を使ったり、同じ言葉であっても、今とはちがう意味を持っていたり、現代に生きるわたしたちが、もう使わないせいで、意味が分かりづ

らい言葉があったり、今とはちがう書き表し方をしたりするというとくちょうがあります。」「初めて文語に出会う小学3年生」には、まずこのような「文語」の定義から、説明を始めなければなるまい。「文語」という未知の存在についてじゅうぶん認識したうえで、各俳句作品が内包する、文語文法、文化的背景、語句の意味、歴史的仮名遣い等の、学習者が疑問をもつポイントについて、「読むこと」の「ヒント」として解説する。それが機能して初めて、学習者による主体的な読解が行われ、自身固有の情景想起が可能になる。その自分ならではの情景の想起をもって再び音読し、さらに暗唱することをとおして、ようやく現行の学習指導要領の求める「文語の調子に親しむ態度」の育成に至るのではないだろうか。

おわりに

現在、全国の初めて文語調の俳句に出会う小学3年生が取り組むのは、「易しい」という学習指導要領の前提に倣う「音読専用教材」か、「易しくない」という前提のもと、「易しくする」ために鑑賞文や視覚資料を並べる「鑑賞要素付加教材」かの2種よりほかない。これら是对称的であるかに見えて、「易しい」状態を作り出そうとする学習観において根本的に一致している。本稿では、現行の教科書教材に選出された俳句の分析により、学習者の実態に照らして「易しい文語調の俳句」は原理的に存在せず、また、その解決策としての「鑑賞要素付加教材」は「読むこと」への第三者による介入を引き起こし、学習者が純粋に俳句作品と対峙する機会を損なうものであることを検証した。そこで改めて議論すべきは、「易しい文語調の俳句」の存在の有無でも、「易しくない文語調の俳句を易しくするために適切な付加要素」でもなく、「主体的・対話的で深い学び」の実現のためには「易しくない」ことにこそ意義があるという新たな学習観の存立である。



〈図4〉「主体的・対話的で深い学び」の実現のための「文語調の俳句」の学習モデル

本稿で提案したように「ヒント」のみで俳句を読解することは、学習者にとって決してたやすくはない。「文語」という新奇なツールに向き合う過程にも、抵抗感の噴出は否めない。しかし、昔の人の言葉を学んだ、昔の人の気持ちが分かった、という距離感の克服が作者への親しみを醸成し、俳句がその核に抱えもつ、時空を超えたコミュニケーションが、ここに成立する。「文語」を用いた人々へのまなざし

を得た学習者は、音読の反復がもたらす「文語の調子」への感覚的な親和にとどまらず、ひいては「伝統的な言語文化」そのものに親しみを覚えることになるだろう。お仕着せの鑑賞文や視覚資料に頼らず、ヒントを活用して読み解いていく営みにこそ、真の「主体性」はある。そこに育まれた自身固有の「読むこと」は、作者との「対話」となり、そのとき学習者は「深い学び」を実現するのである。

〈注〉

- (1) この場合の俳句教材とは、俳句作品のみを教材として掲載し、音読、暗唱、鑑賞等の学習課題を設定したものを指す。俳句作品を含む教材には、「季節の言葉」等の名称により、四季ごとに任意の詩・短歌・俳句等を複数掲載し、俳句の鑑賞や創作の学習課題を設定するものもあるが、俳句作品のみを対象とする教材ではないため、本稿では考察の対象としない。また、俳句のみを複数掲載する教材についても、音読、暗唱、鑑賞等の学習活動に基づく教材化がなされない場合は、考察対象としない。
- (2) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」 文部科学省（平成28年8月26日）
〔http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm〕（最終検索日：平成28年10月20日）
- (3) 同ウェブサイト別ページ「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ（第1部）」
〔http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/09/09/1377021_1_1_11_1.pdf〕 pp. 23-24
- (4) 仁野平智明「小学校国語教科書教材に見る「伝統的な言語文化に関する事項」新設の影響—俳句教材の変遷を中心に—」『熊本大学教育学部紀要』第65号 平成28年12月 pp. 7-15
- (5) 平成20年版学習指導要領「第2 各学年の目標及び内容」〔第3学年及び第4学年〕「2 内容」〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕（1）ア「伝統的な言語文化に関する事項」（ア）
- (6) 平成20年版学習指導要領が、「伝統的な言語文化に関する事項」に関連して指定した教材のうち、第1・2学年の「昔話や神話・伝承」は、古典文学に由来する作品とはいえ、文語文の原文を読む教材ではなく、また、現行の小学校第3・4学年用国語教科書は、全出版元において、俳句と短歌をそれぞれ単独で教材化しているが、各教科書出版元の公表する指導計画上、俳句教材を短歌教材に先行して配置しているため、事実上、学習者が初めて出会う文語による韻文は、第3学年で学ぶ文語調の文章としての俳句である。
- (7) 本稿で取り扱う教科書教材所収俳句作品の表記は、原則的に、分かち書きの場合の空白部分も含め、引用元の教科書教材の表記のままとする。なお、〈表1〉〈表2〉の句については、「教材」欄に記した採録教材を示す英字記号のうち、最左方の教材から引用する。ただし、教材内での句の表記が歴史的仮名遣いを含み、読みがなを付している場合には、本文中の引用においては全てを記載し、表内の引用においては読みがなの部分を省略する。
- (8) 山下一海「古典への招待 俳諧と俳句」雲英末雄・山下一海・丸山一彦・松尾靖秋校注・訳『新編日本古典全集72 近世俳句俳文集』平成13年3月20日 小学館 p. 10
- (9) 同書 p. 14
- (10) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』平成20年8月31日 p. 68
- (11) 初等中等教育局教育課程課「言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】」 文部科学省（平成23年1月12日）〔http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/gengo/1301088.htm〕（最終検索日：平成28年10月20日）
- (12) 同ウェブサイト別ページ「国語-13（第3学年）俳句を音読・暗唱したり好きなものを紹介したりする事例」〔http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2011/01/12/1300862_13.pdf〕
- (13) 本表は、同指導事例内の表を筆者が再作成したものであるが、表内の文字の配置については、原表のままに再現した。そのため、「時」の欄内における「2」と「3」の位置が、第2時の「学習活動」欄の始まりである「②音読しながら」、第3時の始まりである「③お気に入りの」とずれているが、それも原表のままである。
- (14) 雲英末雄・山下一海・丸山一彦・松尾靖秋校注・訳『新編日本古典文学全集72 近世俳句俳文集』平成13年3月20日 小学館 pp. 21-424
- (15) 同書所収のその他の8句は以下のとおりである。「菜の花に半や埋む塔ひとつ」（三上和及）、「菜のはなを出る

- や塗笠菅の笠」(北条団水),「なの花の中に城あり郡山」(森川許六),「菜の花や遊女わけ行野の稲荷」(高桑闌更),「菜の花や行当たりたる桂川」(蝶夢),「菜の花に大名うねる麓かな」(井上土朗),「水くらく菜の花白く日暮たり」(宮紫暁),「菜の花にくるりく(筆者注:くの字点)と入日哉」(成田蒼虬)
- (16) 前掲論文「小学校国語教科書教材に見る「伝統的な言語文化に関する事項」新設の影響—俳句教材の変遷を中心に—」でも、この句について「切字に用いられる助詞の、現代語の用法との齟齬」の例として、「また、「菜の花や月は東に日は西に」(5種採録)の「や」についても、詠嘆ではなく、列挙のための「や」であると解し、「菜の花」と「月」が東にあると誤読する可能性も大いに考えられる。」と既述している。(p. 10)
- (17) 促音の表記法については、本文中に挙げたAの例だけでなく、Cでも「雪とけて村いっぱいの子どもかな」と「っ」を用いている。この点について、同論文でも既に平成22年検定済教科書教材所収俳句の歴史的仮名遣いの表記に関して「[[冬菊のま⁽³⁾とふはおのが光のみ」(《前A③》)「古池やかはづとびこむ水の音」(《前C③》)のように表記しながら、促音においては《前A③》《前C③》ともに「雪とけて村いっぱいの子どもかな」と現代仮名遣いを混用する点で仮名遣いが不統一であり、伝統的な言語文化を学習するうえで不適切な結果に至っている。」と同様の指摘をしている。(p. 10)
- (18) 同論文において、小学校教科書所収俳句教材を主たる教材観別に「音読専用教材」「鑑賞要素付加教材」「創作中心教材」の3種に分類したうちの2種に基づく。
- (19) 同論文の「さらに発展的な問題は、散文としての鑑賞文が内包する、原理的に韻文の持つ豊かな世界を限定し、すべからく言いおせないものであり続けるという性質が、学習者にもたらす危険性についての認識の欠如である。どれほど優れた鑑賞文も、その韻文の展開する世界の全てではない。散文に翻案し得ないことこそが韻文固有の価値である。韻文への鑑賞文の付与は、常に不完全となることを踏まえたうえで、とりわけ慎重に扱わねばならない」に拠る。(p. 11)
- (20) 井本農一・堀信夫注解『新編日本古典文学全集70 松尾芭蕉集①』平成7年7月10日 小学館 p.147
- (21) 前掲ウェブサイト「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ(第1部)」
[http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/09/09/1377021_1_1_11_1.pdf] p.5
- (22) 同ウェブサイト p.8
- (23) 同ウェブサイト pp.23-24
- (24) 同ウェブサイト別ページ「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ(第2部)(幼児教育,小学校,中学校,高等学校,特別支援学校,学校段階間の接続)」
[http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/09/09/1377021_1_2.pdf] pp.120-121
- (25) 同ウェブサイトでは「現行学習指導要領の成果と課題を踏まえた国語科の目標の在り方」として「国語科における「見方・考え方」について「自分の思いや考えを深めるため、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉え、その関係性を問い直して意味付ける」ことを「言葉による見方・考え方」と定め、「事物、経験、思い、考え等を言葉で理解したり表現したりする際には、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、創造的・論理的思考、感性・情緒、他者とのコミュニケーションの側面から、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉え、その関係性を問い直して意味付けるといったことが行われており、そのことを通して、自分の思いや考えを形成し深めることが、国語科における重要な学びであると考えられる。」と述べている。(pp.116-117)
- (26) Bにおける感想の例示については、前掲論文「小学校国語教科書教材に見る「伝統的な言語文化に関する事項」新設の影響—俳句教材の変遷を中心に—」において、「既有知識を前提とした鑑賞内容がまことしやかに盛り込まれた感想を述べる学習者像が、初めて俳句を学ぶ中学年の学習者の実態とはかけ離れている」(p.14)や、「教材作成者の側は、「想定学習者」の姿を吹き出し付きの挿絵で添付することで、学習者の親近感を誘うよう意図しているとしても、学習者自身にとってみれば、それらは「偽装学習者」による「疑似発言」でしかない。とはいえ、鑑賞文の場合と同様に、活字化されて教科書教材に添付された以上、真偽の別を決し難い学習者にとって、それらの内容は信憑性を備えるものと判断されやすく、学習者とその影響を脱することは容易ではない。本来、他者の感想や意見は、教室内で学習者が相互に交換すべきものであり、教師がそれを助けるための教材化が図られてしかるべきである。」(p.14)等の問題性をすでに指摘している。
- (27) Eでは、俳句教材の最終ページと同じ見開きの左ページに「いろは歌」の紹介と解説があり、欄外に小さい文字で「[[つねならむ][あさき][ゆめみし]など、むかしの言葉の形がのこっているものを、文語という。また、むかしの文章には、「けふ」と書いて「きょう」と読むなど、今とはちがう読み方をする言葉がある。」との注記があり、「文語」に関する解説であるとみなされるが、俳句教材内ではないため、ここでは含めない。